
Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation

Renewing interculturality in education

Fred Dervin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4599>

DOI : 10.4000/ree.4599

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Fred Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en éducation* [En ligne], 9 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4599> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4599>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation

Fred Dervin¹

Résumé

Cet article prend position dans le marécage théorique, conceptuel et analytique de « l'interculturel » en en proposant une approche critique et intersubjective. Qu'il s'agisse d'éducation ou de recherche, « l'interculturel » a souvent mené à des malentendus que je déconstruirai dans une première partie, à partir de l'exemple de la didactique des langues étrangères. Ce domaine peut parfois alimenter les démarches objectivisantes et culturalistes de l'interculturel et conduire davantage au culturalisme qu'à de l'interculturel, compris ici comme phénomènes co-constructifs. Je tenterai de démontrer ensuite comment un travail systématique et réflexif à l'école pourrait permettre des interrogations sur les notions centrales de culture, identité et représentations mais aussi sur le rôle de l'Autre, des contextes d'interaction et des discours dans la co-construction de soi et de l'autre. Deux modèles de compétences interculturelles qui prennent en compte ces suggestions seront passés en revue. Deux composantes seront examinées en détail.

L'un des domaines dans lequel j'évolue, la didactique des langues et de l'interculturel, est un domaine interdisciplinaire par nature, qui emprunte (parfois sauvagement) aux sciences humaines et sociales. S'inspirant de la philosophie, de l'anthropologie et de la psychologie, entre autres, il traite des aspects interculturels depuis une trentaine d'années (même si le « culturel » a toujours fait partie à la fois de la formation des enseignants de langue et de l'enseignement-apprentissage, cf. par exemple l'étude diachronique d'Ehrenreich, 2008). Ce domaine donne l'impression de s'essouffler depuis plusieurs années (aux dépens d'autres préoccupations telles que le plurilinguisme par exemple) car les paradigmes proposés semblent avoir du mal à se renouveler ou à être appliqués. Certains représentants de ce domaine de recherche appellent de plus en plus à s'éloigner du fonctionnalisme et de l'essentialisme à outrance et à considérer les individus sur lesquels les enseignants, apprenants et chercheurs travaillent en tant qu'individus intersubjectifs, non pas gouvernés par des cultures mais par des stratégies d'identifications plurielles. Ce dernier discours est actuellement quasi omniprésent dans la didactique de l'interculturel (surtout en recherche) ; ce dont nous devrions nous réjouir. Il en va de même d'ailleurs dans les sciences de l'éducation, mais aussi en anthropologie, sociologie de l'immigration... (cf. entre autres de Villanova, Hily & Varro, 2001 ; Dasen & Perregaux, 2002 ; Carignan, Carr & Thesee, 2010). Néanmoins, comme nous allons le voir dans cet article, ce discours n'est pas sans poser problème.

Ma contribution est composée de deux parties. Tout d'abord, je propose un tour d'horizon des malentendus inscrits autour de la notion d'interculturel dans la didactique des langues (enseignement-apprentissage et recherche). A partir de ces éléments, des pistes pour renouveler l'interculturalité en éducation générale seront détaillées, à travers tout d'abord la description de deux modèles de compétences interculturelles qui s'inspirent du renouvellement paradigmatique de l'interculturel et la discussion de deux aspects essentiels de ces modèles. Je ferai référence à la fois aux recherches et contextes d'enseignement, car il me semble que l'un ne va pas sans l'autre, et qu'ils s'influencent en permanence.

¹ Professeur Adjoint (HDR) en sociologie et didactique des langues et de l'interculturel, Université de Turku et Université de Joensuu (Finlande).

1. Tour d'horizon : malentendus autour de la notion d'interculturel en didactique des langues

A la lecture de recherches, actions-recherches mais aussi programmes officiels et curricula notamment en Europe ; durant l'observation de classes en Finlande, en France et en Angleterre, j'ai pu noter qu'il y a un certain nombre

de malentendus autour de la notion d'interculturel en didactique des langues, malgré son omniprésence et les multiples appels à la renouveler (Blanchet & Coste, 2010 ; Barbot & Dervin, 2010). Le problème majeur avec l'interculturel, c'est qu'il est polysémique et que très peu d'acteurs l'utilisant prennent le temps de le définir, de dérouler la compréhension qu'ils en font et de se positionner (on trouve des exceptions dans le domaine : Martine Abdallah-Pretceille, surtout dans son ouvrage de 2003 ; Kumaravadivelu pour l'enseignement des langues en général, 2008 ; Fred Dervin pour le français au niveau universitaire, 2009).

■ Images imaginées

Commençons par un premier point qui concerne ce que l'on peut appeler une dépendance aux images solides. Nous vivons dans un monde de l'image (Augé, 2003), qui fait regarder les individus plutôt que leur proposer de regarder par eux-mêmes (Baudrillard & Guillaume, 1994, p.141). Pour l'anthropologue Marc Augé (2010, p.15) « il est vrai que dans notre monde de l'image, sous toutes ses formes, ce monde où trop souvent nous croyons connaître ceux dont nous reconnaissons seulement l'image, le risque est grand d'une dissolution de la personne dans l'image de l'autre. » Ce monde de l'image est paradoxal car d'un côté, il banalise l'altérité (il suffit pour cela d'allumer sa télévision où l'autre différent est omniprésent mais ne nous dérange pas ; pensons aux nombreuses séries télévisées étrangères qui nous touchent par leur humanité plutôt que par l'apparente différence culturelle qu'elles re-présentent) mais d'un autre côté, il la met en scène, l'imagine, la culturalise, l'ethnicise... Ainsi, les anthropologues John L. et Jean Comaroff (2009) dévoilent dans un ouvrage intitulé *Ethnicity Inc.* comment de façon globale les individus mettent en scène leur culture, ethnie, identité pour « se vendre » mieux à l'Autre. Alex Gillespie (2006), dans une étude sur des touristes en Inde du Nord, souligne un jeu similaire qui est partagé par les touristes et les « locaux » - même si les uns et les autres semblent être conscients de la mise en scène. C'est donc une sorte d'« ethnicisation » et de « culturalisation » du monde qui se déroule « tout naturellement » devant nos yeux.

L'éducation n'est pas immune contre ces images ni contre les discours culturalistes qui circulent sur le Soi et l'Autre, sur les communautés imaginées, qu'elles soient nationales, culturelles, ethniques... Dans un article récent publié dans la revue *International Sociology*, Boli et Elliott (2008) étudient comment dans les écoles américaines, des journées « internationales » sont organisées pour laisser cours aux appartenances culturelles des élèves qui les composent. Les auteurs critiquent cette mise en scène de ce que nous pourrions appeler une « diversité de façade » : « Behind the amazing artifacts, dramatic dances, fabulous foods and stunning styles of International Day, there is less diversity than meets the eye. We suggest that much of the worldwide celebration and promotion of diversity is the construction of facades that obscure underlying similarity and homogeneity » (2008, p.542). Ils soulignent également que les étudiants sont ainsi poussés à « réinventer » des traditions et à s'inventer un soi culturel (2008). Bien sûr, on va penser que ce phénomène est largement répandu aux Etats-Unis car c'est une société dite multiculturelle (au sens politique). Toutefois, en glanant sur Internet, j'ai pu trouver des centaines d'exemples de journées multiculturelles similaires en France. Ainsi, rendant compte d'une telle journée organisée à Paris, un internaute écrit : « Le midi, nous avons voyagé dans nos assiettes. Et toutes les classes de l'école étaient devenues, l'espace d'un repas, le haut lieu des gastronomies du monde entier. Maroc, Algérie, Arménie, Cameroun, Martinique, Guadeloupe, France, Turquie, Vietnam... Tous les parfums du monde étaient là, prêts à nous envahir et à nous porter loin de notre petite commune de 30 000 habitants ». On est bien là aussi dans les images solides, dans la « diversité de façade », c'est-à-dire une diversité qui se dit diverse mais

qui en fait ne suggère qu'un aspect de la complexité humaine (les personnes sont « symbolisées » par un plat traditionnel ou un artefact). L'objectif de ces journées étant d'ouvrir l'esprit de ceux qui sont impliqués, on a du mal à voir comment cela est rendu possible quand l'Autre est uniquement mis en scène de cette façon et nullement rencontré dans sa complexité.

Dans l'apprentissage des langues, ce phénomène n'est pas inconnu car « l'altérité radicale », l'« Autre » y sont omniprésents. Un certain nombre d'études montrent d'ailleurs comment les enseignants de langues eux-mêmes et les documents qu'ils utilisent contribuent soit à de l'ethnocentrisme ou à du nationalisme banal (Billig, 2009) (cf. par exemple les recherches rassemblées dans Auger, Dervin & Suomela-Salmi, 2008 ou Zarate, 1993). Dans une étude que j'avais menée sur des manuels de français en Finlande (Dervin, 2002), on voyait bien comment les Français qui y étaient décrits correspondaient à une image répandue en Finlande (la maman est coiffeuse, le papa garçon de café, le fils ne travaille pas et aime la musique alternative, la fille de la famille est artiste...). On y avait aussi une image auto-stéréotypée de la jeune Finlandaise au pair dans la famille, qui était douée pour les langues, travailleuse, intelligente, etc. On peut facilement imaginer l'impact de ces éléments sur les étudiants qui tout naturellement feront circuler et transmettront ces images. Ainsi, une question primordiale se pose : l'éducation devrait-elle contribuer à ce phénomène (on fait simplement regarder) ou à former les apprenants à regarder de façon critique ces images ?

Une autre forme d'image qui traverse nos classes est celle figée que nous avons de certains étudiants venus d'horizons différents. Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, B. Kumaravadivelu (2008, p.54) explique à propos des étudiants asiatiques que « the language teaching profession has shown a remarkable readiness to forge a causal connection between the classroom behavior of Asian students and their cultural beliefs even though research findings are ambiguous and even contradictory ». Il dégage par exemple que ces étudiants (qu'ils soient Chinois, Japonais, Thaïlandais...) sont perçus comme étant très (trop ?) respectueux de l'autorité, qu'ils ne sont pas assez critiques et qu'ils sont très passifs en classe (2008, p.53). Ainsi, on les enferme dans des modèles d'apprentissage, par exemple, quand ils viennent étudier en Europe et on va même jusqu'à leur demander de « rester » dans ce modèle. Une étudiante chinoise qui m'écoutait parler de ce problème un jour, prit la parole pour critiquer le fait que « ses professeurs (lui) demandaient de "Jouer la Chinoise" ».

■ **Revisiter les concepts de base**

Ceci nous conduit au deuxième point, que j'intitule concepts galvaudés. Pour le sociologue Michel Maffesoli (1985) la socialité postmoderne que nous connaissons ne peut « plus s'analyser au travers des divers concepts essentialistes qui nous sont familiers ». Parmi les termes les plus utilisés en liaison avec l'interculturel (dans l'enseignement mais aussi en recherche), on retrouve des concepts qui sont remis en question par les sciences humaines et sociales depuis plusieurs décennies : globalisation, culture et identité.

Quelques mots sur la globalisation. D'abord, N.P. Pieterse, comme beaucoup d'autres, nous rappelle qu'elle n'est pas nouvelle et que le monde s'est créé par de nombreux mouvements de globalisation (2004). Il suffit pour cela de réexaminer ce qui s'est déroulé durant la Renaissance ou encore d'analyser les mouvements esclavagistes et la colonisation au XVIII^e siècle. En accord avec Assayag (1998, p.205), nous pensons que la globalisation ne veut dire ni une homogénéisation culturelle du monde (cela n'a pas de sens) ni un mouvement de l'Occident vers les Pays du Sud car « la globalisation est en train de dissoudre ou de multiplier cette polarisation du monde » (*ibid.*). Ce qui est sans aucun doute inédit, c'est la vitesse qui qualifie la globalisation contemporaine.

Cette compréhension de ce phénomène est liée en grande partie à la révision de concepts « scientifiques », notamment par l'anthropologie, un domaine qui « peut aider à expliquer la complexité du monde » (Augé & Colleyn, 2004, p.20). Tel est le cas du concept de culture dans son sens anthropologique. Polysémique, « totalisant » (Bensa, 2008, p.326), en disant trop et

pas assez sur l'être social (Wikan, 2002, p.25), le concept de culture a été rejeté en masse par ce domaine, surtout depuis la reconnaissance d'une *crise de la représentation* et de la multiplication des signes et significations pour comprendre le monde (Clifford & Marcus, 1986). Pour Abu-Lughod (1991) on ne peut pas répondre à ces questions : qu'est-ce qu'une culture ? Quelles en sont les frontières ? En continuant à avoir recours au concept, on homogénéise trop les groupes, on les isole – alors que les frontières (autres que légales) sont des imaginaires et des créations (*ibid.*). En bref, le rejet de la notion est lié au flou sémantique qu'elle pose.

On notera néanmoins que la culture est encore omniprésente dans la didactique des langues et qu'elle sert souvent d'« alibi » (Philipps, 2010, p.65), malgré ces remises en question. J'ai pu noter par exemple dans mes analyses des définitions de la compétence interculturelle que les didacticiens des langues francophones comme anglophones avaient emprunté le concept à l'anthropologie parsonienne, fonctionnaliste et culturaliste et qu'ils ignoraient les discussions de ces dernières décennies autour de celui-ci dans ce domaine (Dervin, 2010). Tommy Dahlén (1997) avait remarqué la même chose dans une étude sur les consultants interculturels dans le domaine des affaires.

Faut-il alors rejeter le concept de culture ? La proposition de Martine Abdallah-Pretceille (à paraître), d'employer le concept de « culturalité », sera retenue ici pour rendre le concept opérationnel. Pour la chercheuse, « la culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, sur les manipulations et les stratégies ». Ainsi, on s'intéressera aux discours et actes qui circulent autour du concept de culture dans une visée mouvante, malléable et constructionniste.

Pour finir sur les concepts, on mentionnera celui d'identité, qui lui aussi est remis en question et reconceptualisé comme un élément « liquide », qui change selon les contextes, interlocuteurs et de nombreux autres éléments qui ne peuvent pas tous être « attrapés » (cf. par ex. Bauman, 2010). En termes d'interculturel, on fait souvent référence à la notion d'identité culturelle. Dans de nombreux contextes éducatifs européens, on propose aux enseignants d'aider leurs apprenants à développer un sens de/ou une identité culturelle. Cela se fait souvent conjointement avec une éducation dite interculturelle. A partir de ce que nous venons de dire sur la notion de culture, il est clair que cet objectif est contradictoire. En effet, si l'interculturel, c'est rencontrer l'autre au-delà des visions figées de « sa » et de « ma » culturalité, c'est le rencontrer dans ses diversités et non sa diversité de façade (artefacts, stéréotypes...), c'est accepter que nous sommes autant différents que similaires de l'autre mais aussi du Même (i.e. celui qui provient du même espace-temps), comment espérer faire face à cet autre si d'un autre côté on formate mon identité, on la solidifie en l'enfermant dans une « culture » qui ne peut être que représentée, imaginée et essentialisée ? Tout comme la culture, une réinterprétation du concept d'identité, sous l'appellation *identification* (qui traduit un processus « liquide » d'adaptation du soi selon les interlocuteurs et contextes d'interaction) semble nécessaire dans les contextes éducatifs. Nous verrons plus loin comment réapproprier ces concepts pour renouveler l'interculturel.

2. Nouvelles donnes : pour une interulturalité renouvelée

Ayant fait un rapide parcours des malentendus que la notion d'interculturel pose, surtout dans le contexte de la didactique des langues, et fort des enseignements de ces critiques, je propose à présent de nous interroger sur les manières de faire face à ces éléments en éducation. Le

concept de compétences interculturelles accompagne souvent la didactique des langues et de l'interculturel. Le modèle dominant dans ce domaine (Byram, 1997) ne semble pas entièrement satisfaisant car il sombre parfois dans le non-dit/l'ambigu (l'auteur y parle souvent de « culture » et d'« identité »), ou dans le contradictoire (on propose par exemple aux apprenants de développer leur identité culturelle tout en les motivant à s'ouvrir aux autres, cf. la discussion ci-dessus). Dans un article récent (Dervin, 2010), j'ai proposé une critique de ce modèle et de ceux qui sont les plus utilisés dans les mondes anglo-saxons et proposé notre propre modèle de

compétences, en dialogue avec celui de collègues britanniques. Dans ce qui suit, nous présentons rapidement ces modèles (le lecteur se reportera aux multiples publications qui en rendent compte) et discuterons en détail de deux aspects essentiels de cet interculturel renouvelé, en tentant d'illustrer avec des exemples didactiques. La discussion est ici surtout d'ordre épistémologique.

■ **Deux modèles de compétences interculturelles**

Commençons avec une citation de Martine Abdallah-Pretceille (2003, p.1), qui guidera ce qui suit : « Pour tout ce qui touche au domaine de la culture anthropologique, le plus difficile n'est pas d'agir mais de comprendre ». Pour ce faire, il est essentiel tout d'abord d'acquérir des compétences et savoir-faire permettant d'apprendre à regarder (pour reprendre le verbe introduit par Guillaume et Baudrillard *supra*) et donc de comprendre le Soi et l'Autre dans leur pluralité. Plus précisément, il est nécessaire de comprendre comment les identités, les diversités « camouflées » derrière la diversité présentée se construisent et surtout de relever les stratégies qui les accompagnent (Augé & Colleyn, 2004, p.17). On considérera à présent deux modèles de compétences interculturelles qui peuvent ouvrir de nouvelles portes à l'éducation interculturelle (pour une revue critique de la littérature sur la compétence interculturelle, cf. Dervin, 2010 et Ogay, 2000).

Issus tous les deux de la didactique des langues, ces modèles herméneutiques se concentrent uniquement sur des savoir-faire, savoir-analyser et savoir-(ré)agir – et écartent les savoirs de type connaissances sur les cultures (au sens anthropologique du terme). En d'autres termes, la culturalité et l'identification sont au cœur de ces modèles.

Le premier modèle est issu de Holliday, Hyde & Kullman (2004). Celui-ci pivote autour de trois notions clefs : identité, altérisation (*otherization*) et représentations. Organisé tel un guide de réflexion, le modèle propose des objectifs concrets, qui suivent une lignée critique et renouvelée claire de ces concepts. Nous présentons ici quelques-uns de ces objectifs pour chaque notion.

Identité

- Approfondir la compréhension que l'on a de l'identité d'un individu en :
 - évitant de la « préconcevoir »,
 - appréciant sa complexité,
 - repoussant les généralisations à partir d'un seul cas.

Le concept de « bracketing » (mise entre parenthèses) est suggéré pour remplir ces objectifs. Celui-ci passe par la « description épaisse » et une attention particulière aux données telles qu'elles émergent pour apprendre à gérer l'inattendu.

- Comprendre comment les individus créent et négocient leur identité culturelle lorsqu'ils interagissent avec moi.

Altérisation (Otherization)

- Approfondir sa compréhension des préjugés, stéréotypes et discours qui nous poussent à altériser en :
 - évitant de tomber dans le piège du culturalisme qui réduit les individus – de la même façon que l'on se démarque des discours racistes et sexistes ;
 - évitant de se laisser séduire par les expériences d'altérité des autres et l'exotique.

Représentation

- Apprendre à connaître les représentations qui circulent sur l'Autre dans nos sociétés.
 - Etre conscient des influences des médias mais aussi des institutions officielles et politiques dans notre propre société, qui nous conduisent à voir l'Autre d'une certaine façon.

Ce ne sont là bien sûr que des conseils qui pourront paraître idéalistes. A mon avis, et j'ai pu le voir dans mon propre enseignement, ces éléments peuvent mener les étudiants à réfléchir davantage à leurs expériences interculturelles dans une visée critique. On l'aura compris, même si on est conscient de ces éléments et essaie par tous les moyens de les appliquer, le contexte, l'interlocuteur, notre « psychologie » peuvent nous conduire à faire autrement ; d'où l'intérêt de revenir sur les contextes d'interaction spécifiques.

C'est à partir de ce constat que le deuxième modèle est construit. Le modèle de compétences protéophiliques (protéo = diversité ; philiques = appréciation) que j'ai moi-même proposé et décrit amplement dans mes travaux (par exemple, Dervin, 2010) est fondé sur deux savoir-faire et un savoir-(ré)agir :

- 1) savoir noter les actes d'identification (l'identité comme processus de co-construction, par exemple dans un film ou la transcription d'une interaction) ;
- 2) prêter attention aux discours (être capable de relever des discours racistes, xénophobes, xénophiles, stéréotypés mais aussi interculturellement corrects du type *je n'ai pas de stéréotypes mais les Anglais sont...*) ;
- 3) contrôler ses émotions et comportements (lorsque l'on fait face par exemple aux discours mentionnés en 2).

Le modèle tente d'amener les apprenants à l'autoréflexion, à l'autocritique et à leur faire prendre conscience des instabilités et contradictions potentielles des discours et actions de chacun, afin de les conduire vers des *diverses diversités...* qui vont au-delà de la diversité de façade. Tout comme le modèle précédent, il doit être d'abord travaillé avec l'enseignant, les autres apprenants mais aussi des individus extérieurs à la classe. Tel qu'il est formulé (Dervin, 2010), il peut être utilisé en guise d'auto-évaluation ou d'évaluation en groupe, indépendamment de la présence d'un enseignant ou d'un guide. Dans mon département à Turku (études françaises), le modèle est travaillé tout au long du cursus et sert de tremplin à la mobilité académique (Dervin & Mutta, 2008).

A partir de ces deux modèles, on considérera à présent que les objectifs principaux de l'interculturel renouvelé sont de : 1) prendre conscience des diversités de chacun, 2) apprendre à pouvoir vivre ces diversités, 3) éduquer à analyser les situations qui empêchent de les vivre, 4) mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion de la façade (exotisme, culturalisme, artefacts...). Une pratique de regards critiques sur divers « corpus » (films, entretiens, rencontres en ligne avec d'autres étudiants de langues...) permettra de travailler ces divers aspects de la compétence interculturelle. Réfléchissons à présent sur deux éléments essentiels dans cette version renouvelée de l'interculturel et des compétences afférentes.

■ Chercher les diversités sous la diversité de façade

L'un des objectifs centraux des deux modèles de compétence interculturelle présentés ci-dessus est d'aller au-delà du « faux divers ». L'analyse des discours de type énonciatif (cf. Marnette, 2005 ; Dervin, 2009 pour une démonstration détaillée de comment avoir recours à cette approche dans l'éducation interculturelle) ouvre des portes importantes pour travailler sur les diverses diversités. La manière d'énoncer les discours – donc de se positionner face à l'autre/aux autres, de mettre en scène des voix, de co-crée un discours avec des entités identifiables ou non... – ne peut ne pas être pleine de contradictions (signes, mots, identifications) et donc être instable. Dans ses travaux sur le *nationalisme banal* omniprésent dans nos sociétés, Michael Billig (2009, p.348) démontre par exemple qu'en Angleterre, ceux qui soutiennent la royauté, n'hésitent pas à la critiquer lorsqu'on les interroge. Ce qui montre que l'idéologie apparemment naïve qui se cache derrière les apparences pose davantage des dilemmes que des positionnements fermés (*ibid.*), surtout dans des mondes globalisés où de nombreux contre-discours circulent plus que jamais et conduisent à une incertitude plus profonde (Gergen, 2006).

C'est là l'élément premier de la construction du soi et de l'autre. Prenons un exemple « interculturel » : celui de l'identité culturelle ou nationale. Demander à un individu étranger ou bien ayant vécu à l'étranger pour une longue période s'il se sent plus par exemple Allemand ou Japonais, va le mener automatiquement à un positionnement qui sera soit contextuel soit psychologique. Mais en aucun cas sa réponse ne pourra être prise pour une vérité : qu'est-ce qu'être Allemand ou Japonais ? Y a-t-il une définition bien précise qui décrive tous les individus qui ont un passeport de ces nations ? Non et nous sommes alors dans l'impasse. Ce que l'individu répondra sera forcément une mise en scène, une mise en discours du soi (et de l'autre). Ce qui faut alors enseigner à nos étudiants, c'est démasquer la diversité qui se cache derrière ces discours (même s'ils semblent pluriels, cf. par exemple le cas de la réponse « je suis les deux à la fois », « je suis biculturel »). Pour les apprenants de langues qui seront amenés à répondre à ces questions, il est important qu'ils puissent réfléchir à ces éléments à partir des modèles de compétences proposés supra. Le journal de bord auquel on a de plus en plus recours dans l'enseignement des classes pourra accompagner les réflexions autour de l'analyse de ces données.

Autre possibilité : le psychologue social Alex Gillespie (2007, p.581) propose de travailler sur les phénomènes de « fléchissement des positions Soi/autre » (*Collapsing Self/Other positions*), s'inspirant des travaux de Mead et de Vygotsky. Pour l'auteur, ces cas d'identification par différenciation mènent un individu à exagérer les différences entre le Soi et les autres en termes négatifs, alors que lui-même s'approprie dans son discours ou ses actes ces attributs négatifs. Cette réflexion a également un aspect pédagogique essentiel : le retour sur soi et ses propres contradictions est nécessaire. Ainsi, par une pratique courante de l'analyse de leurs propres journaux de bord dans le cadre de travaux sur les deux modèles de compétences développés supra (par exemple lors de séjours à l'étranger), les étudiants peuvent observer en eux-mêmes ce fléchissement. Abdallah-Pretceille (2003, p.10) pose l'interrogation sur le soi (pluriel) comme faisant partie de la démarche interculturelle. Pour entraîner ces regards sur la construction identitaire, le concept de représentation est central (Howarth, 2006, p.19).

Travailler sur les re-présentations ne signifie pas seulement regarder leurs contenus. Bar-Tal (1989, p.170), qui travaille à partir du contexte israélien, critique les méthodes de recherche sur les stéréotypes qui ne procurent aucune information sur comment ceux-ci guident les attitudes envers les autres groupes – en se concentrant uniquement sur les aspects affectifs et cognitifs des relations. Il propose ainsi d'examiner la formation des stéréotypes et les transformations qu'ils connaissent à partir des facteurs responsables de ces processus (1997, p.492). Son modèle intégratif permet de travailler sur les variables d'arrière-plan (conditions socio-politiques et économiques et les relations historiques), les mécanismes de transmission (l'école, la politique, le sociétal...) et les variables médiantes (1997, pp.494-495). L'ensemble de ces aspects permettent d'identifier les différences individuelles et contextuelles dans la formation des stéréotypes et donc d'observer leur instabilité. Les apprenants de langues devraient donc s'entraîner à collecter des informations sur ces éléments et voir comment les appliquer par exemple dans les rencontres avec « l'Autre ».

■ Prendre en compte l'altérité

Un deuxième aspect des compétences interculturelles présentées plus haut concerne la prise en compte de l'altérité dans le développement des compétences. Comme nous le notions dans la première partie de cet article, alors que nous travaillons sur l'inter-, l'autre est souvent absent des analyses et des exercices que l'on propose dans l'enseignement. Rappelons avec Augé (2010, p.15) que par les autres sont indispensables dans la construction du soi. Cet argument semble être partagé par de nombreux domaines. Ainsi, la psychothérapie humaniste-expérientielle met l'accent sur l'inter-expérience : « the fact that we experience others who experience us experiencing them, *ad infinitum*, means that our experiences are fundamentally embedded within a complex, multidirectional "interexperiential" web (Cooper, 2005), in which our "own" experiences can never be entirely disentangled from the experiences of others » (Cooper, 2009, p.86).

C'est pourquoi, dans le cadre des travaux en liaison avec les compétences interculturelles, il est nécessaire de rendre compte des relations entretenues entre les individus mais aussi les éléments qu'ils co-construisent (discours, actions) pour rendre justice à la plénitude des expériences. Laing nous dit à ce propos que « No one acts or experiences in a vacuum » (1961, p.82). De nombreuses méthodes permettent ce travail : l'analyse conversationnelle (non culturalisante, cf. le numéro spécial du journal *Pragmatics*, 2007), l'analyse énonciative (Marnette, 2005), l'analyse dialogique (Gillespie, 2006 ; Bhatia, 2007), etc. Combinées à des situations de rencontres, ces méthodes peuvent être intégrées également (versions simplifiées) et offertes en guise de savoir-faire d'analyse des phénomènes intersubjectifs pour développer les compétences protéophiliques. Ces savoir-faire peuvent être travaillés le plus possible en tandem ou petits groupes pour que les mécanismes analysés soient également vécus et interrogés *in vivo*.

Une illustration à partir du concept de malentendus clôturera cet article. Dans son ouvrage de 2002, le philosophe La Cecla propose une topologie des malentendus « interculturels ». Celle-ci peut accompagner une éducation interculturelle de type critique et intersubjectif. Pour Cecla (2002, pp.21-28), quatre types de malentendus sont identifiables en situation de rencontres :

1. Le double malentendu (« deux personnes se méprennent mutuellement ») ;
2. La duperie (l'un des interlocuteurs sait que l'autre a « mé-compris ») ;
3. Le malentendu « bien entendu » (une des victimes fait semblant de mécomprendre) ;
4. Le malentendu doublement « bien entendu » (les interlocuteurs savent qu'il y a malentendu mais n'y font rien).

Ce « modèle » peut guider une analyse protéophilique des situations de rencontres interculturelles où les individus ne se comprennent pas du tout à cause de la langue, de l'inattention, du manque d'intérêt... (1.) ou bien à cause de manipulation ou de jeux (par exemple les identités et cultures sont mises en scène, mises en discours...) (2.-4.). A partir de là, les « observants » ou analystes tenteront de trouver des indices linguistiques (mots, modalités, pronoms...) non-verbaux/paraverbaux ou des actes de la part des acteurs qui permettent de poser un certain nombre d'hypothèses face à la rencontre. Cet exercice peut également être partagé avec les individus impliqués dans ces malentendus pour qu'ils prennent conscience des stratégies mises en place, les rapports de force, etc. Il est important de souligner que l'on ne travaille qu'à partir d'hypothèses car à nouveau, les rencontres humaines ne peuvent être expliquées dans leur complexité. Michel Maffesoli (1985, p.189) se positionne clairement face à cet argument lorsqu'il souligne une certaine « clandestinité de l'existence » que l'on ne peut s'approprier en tant qu'observateurs externes.

Conclusion

Notre parcours nous a conduit d'un tour d'horizon de ce que j'ai appelé les malentendus autour de la notion d'interculturel dans la didactique des langues à des propositions pour renouveler l'interculturalité dans ce domaine, qui se fondent, entre autres, sur deux objectifs : chercher la diversité dans ce qui est présenté comme homogène, « simple » ou divers en façade et prendre en compte l'altérité. Les apports de l'analyse des discours nous ont semblé tout à fait pertinents. Le passage entre le culturalisme et l'interculturalité renouvelée qui prend en compte ces phénomènes est un travail de longue haleine, à la fois pour les enseignants, les étudiants mais aussi les chercheurs. Les deux modèles de compétences interculturelles que nous avons détaillés peuvent servir sans aucun doute à travailler ces éléments. Cela nécessite de nouveaux regards sur le Soi et l'Autre mais aussi sur les concepts-clés qui traduisent des expériences interculturelles et surtout un détournement de la rationalité, souvent rencontrée dans les démarches de recherche et les actes d'enseignement-apprentissage.

En tout, l'interculturalité renouvelée proposée sous la forme de modèles de compétences interculturelles ne peut pas être considérée comme un nouveau remède, une panacée aux rencontres interculturelles car ces phénomènes sont instables. « L'inachèvement structurel de la socialité » (son « imperfection ») conduit forcément à « un inachèvement intellectuel », qu'il faut accepter (Maffesoli, 1985), non pas par lâcheté mais par reconnaissance de l'impossibilité de tout expliquer. Toutefois, le changement de paradigme dans la didactique permettra un éloignement de la « diversité de façade » et un rapprochement vers le respect à la fois de l'individualité et de l'intersubjectivité en tant que composante essentielle de l'identification. Pour conclure, il nous semble que l'éducation du XXI^e siècle pourrait cheminer dans ce sens si elle veut éviter les erreurs causées par la Modernité (Bauman, 2010).

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (à paraître), « Quelle anthropologie pour quel enseignement ? », *Anthropologies, enseignement-apprentissage des langues et interculturel*, F. Dervin & B. Fracchiolla (éds.), Bern, Peter Lang.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003), *Former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- ABU-LUGHOD L. (1991), « Writing Against Culture », *Recapturing anthropology: working in the present*, R.G. Fox (éd.), Santa Fe, NM, School of American Research Press, pp.137-162.
- ASSAYAG J. (1998), « La culture comme fait social ? », *Homme*, n°148, pp.201-224.
- AUGÉ M. & COLLEYN J.-P. (2004), *L'anthropologie*, Paris, PUF, Que Sais-je ?
- AUGÉ M. (2003), *Pour quoi vivons- nous ?*, Paris, Fayard.
- AUGÉ M. (2010), *La communauté illusoire*, Paris, Payot.
- AUGER N., DERVIN F. & SUOMELA-SALMI. E (2008), *Pour une didactique des imaginaires*, Paris, L'Harmattan.
- BARBOT M.-J. & DERVIN F. (Dir.) *Revue d'Education Permanente. Autoformation et interculturalité. Des concepts à renouveler*, Paris, CNAM.
- BAR-TAL D. (1989), « Delegitimization : The extreme Case of Stereotyping and Prejudice », *Stereotyping and Prejudice : Changing conceptions*, D. Bar-Tal, C. Graumann, A.W. Kruglanski, & W. Stroebe (éds.), New York, Springer Verlag, pp.169-188.
- BAR-TAL D. (1997), « Formation and Change of Ethnic and National Stereotypes : An Integrative Model », *International Journal of Intercultural Relations*, n°21, pp.491-523.
- BAUDRILLARD J. & GUILLAUME M. (1994), *Figures de l'altérité*, Paris, Descartes & Cie.
- BAUMAN Z. (2010), *L'identité*, Paris, Editions de L'Herne, collection Carnets.
- BENSA A. (2008), « Remarques sur les politiques de l'intersubjectivité », *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques*, D. Fassin & A. Bensa (éds.), Paris, La Découverte, pp.323-328.
- BHATIA S. (2007), *American Kharma*, New York and London, New York University Press.
- BILLIG M. (2009), « Reflecting on a critical engagement with banal nationalism », *Sociological review*, n°57, pp.347-352.
- BLANCHET Ph. & COSTE D. (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- BOLI J. & ELLIOTT M.A. (2008), « Façade diversity : The individualization of cultural difference », *International Sociology*, n°23, pp.540-560.

- BRUBAKER R. (2001), « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, pp.66-85.
- BRUBAKER R. (2006), *Ethnicity without Groups*, Cambridge, Massachusetts, Harvard.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CARIGNAN N., CARR P.R. & THESEE G. (dir.) (2010), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture*, Paris, L'Harmattan, Espaces interculturels.
- CLIFFORD J. & MARCUS G.E. (eds.) (1986), *Writing culture: the poetics of ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- COMAROFF J.L. & COMAROFF J. (2009), *Ethnicity, inc.*, Chicago, The University of Chicago Press.
- COOPER M. (2009), « Interpersonal Perceptions and Metaperceptions », *Journal of Humanistic Psychology*, n°59, pp.85-99.
- DAHLÉN T. (1997), *Among the Interculturalists*, Stockholm, Stockholm Studies in Social Anthropology.
- DASEN P.R. & C. PERREGAUX (éds) (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, de Boeck, coll. Raisons éducatives.
- DERVIN F. (2002), « La France vue par les Finlandais : le cas du manuel scolaire », *LMS Lingua*, n°3, pp.39-42.
- DERVIN F. (2009), « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets », *Synergies Roumanie*, n°4, pp.165-178.
- DERVIN F. (2010), « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts », *New approaches to assessment in higher education*, F. Dervin & E. Suomela-Salmi (éds.), Bern, Peter Lang, pp.155-172.
- DERVIN F. & MUTTA M. (2008). « Quid de l'interculturel dans les études françaises ? Impacts des renouvellements curriculaires sur les acteurs », *Dialogues & Cultures. Le français, une langue qui fait la différence*, Actes de Vienne. Premier congrès européen des professeurs de français. 2-5.11.2006, J.-P. Basaille, G. Custers, & F. Marting (eds.), Montréal, FIPF, pp.377-388.
- DE VILLANOVA R., HILY M.-A. & VARRO G. (dir.) (2000). *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, Paris, L'Harmattan, Espaces interculturels.
- EHRENREICH S. (2008), « 'Teaching for Residence Abroad'. Blending synchronic and diachronic perspectives on the assistant year abroad », *Students, staff and academic mobility in higher education*, M. Byram & F. Dervin (éds.), Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- GERGEN K.J (2006), *The saturated self*, Chicago, Basic Books.
- GILLESPIE A. (2006), *Becoming Other*, Greenwich, Information Age Publishing.
- GILLESPIE A. (2007). « Collapsing Self/Other positions : Identification through differentiation », *British Journal of Social Psychology*, n°46, pp.579-595.
- HOLLIDAY A., HYDE M. & KULLMAN J. (2004), *Intercultural communication*, London, Routledge.
- HOWARTH C. (2002), « Identity in whose Eyes ? : the Role of Representations in Identity Construction », *Journal for the Theory of Social Behaviour*, n°32, pp.145-162.
- HOWARTH A. (2006) « Social representation is not a Quiet Thing : Exploring the Critical Potential of Social Representations Theory », *British Journal of Social Psychology*, n°45, pp.65-86.
- KUMARAVADIVELU B. (2008), *Cultural Globalisation and Language Education*, New Haven & London, Yale University Press.
- LA CECLA F. (2002), *Le malentendu*, Paris, Balland.

LAING R.D. (1961), *The divided self*, Londres, Tavistock.

MAFFESOLI M. (1985), *La Connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*, Paris, Librairie des Méridiens.

MARNETTE S. (2005), *Speech and Thought Presentation in French : Concepts and Strategies*, Philadelphia, John Benjamins.

OGAY T. (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelles*, Bern, Peter Lang.

PHILIPPS A. (2010), *Gender and culture*, Cambridge, Polity.

PIETERSE J.N. (2004), *Globalization and Culture : Global Mélange*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.

WIKAN U. (2002), *Generous betrayal*, Chicago, Chicago University Press.

ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.